

SZÖVEG ÉS SZITUÁCIÓ

A tankönyvkiadókon és az oktatási hatóságon kívül két olyan szakmai szervezet van Erdélyben, amely ösztönzi és támogatja a tankönyvszerzőket, közreműködik a nyelvi lektorálásban, figyelemmel kíséri, és lehetőségeihez mérten ellenőrzi a megjelenő tankönyveket: a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség keretében működő Erdélyi Tankönyvtanács és az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. Ez a két szervezet gyakran szervez szakmai tanácskozásokat, tankönyvkiállításokat, közvetítő szerepet vállal az erdélyi és az anyaországi tankönyvesek között. Legutóbb 1999. január 22-24-én került sor ilyen közös tanácskozásra a Sepsiszentgyörgy melletti Árkoson. A bevezető, vitaindító előadás után külön szekcióban folyt a matematika-tankönyvek nyelvi elemzése KÓSA ANDRÁS professzor szakmai irányításával, a másodikban pedig elsősorban az anyanyelv és irodalom új tankönyveivel ismerkedett meg a hallgatóság. TAKÁCS EDIT a Nemzeti Tankönyvkiadó új tankönyveit hozta magával, és mutatta be. Szóba került a magyar nyelv és irodalomolvasás erdélyi sorozatának első darabja, az V. osztályosok számára készült két új tankönyv is. Szokatlan lépésként ez a tanácskozás tette közzé a „fertőző tankönyvek” jegyzékét, és ítélte oda a „nyelvrontás díját” az egyik matematika-tankönyv fordítójának. Az alábbiakban PÉNTEK JÁNOS vitaindító előadását közöljük.

A KISEBBSÉGI OKTATÁS SAJÁTOS TANKÖNYVGONDJAI

PÉNTEK JÁNOS

A nyelv kognitív, megismerő és megismertető funkciójára épülő oktatásnak a tankönyv a fő munkaeszköze. Sajátos technikai médium a tankönyv, a szövegtan terminológiájával élve, szövege pedig statikus multimediális szöveg, többnyire képi összetevővel. A nyelvet intellektuális érzékszervnek tekintő metaforában egyaránt benne van a tanár és a tankönyv nyelve, a tanár és a tankönyv szövege. Mindkettő érzékeny közvetítő, ha betölti szerepét, vagy áthághatatlan akadály, ha képtelen kapcsolatot teremteni a diák, a felfedezésre váró világ (tudományok, szakterületek, jártasságok stb.) és a társadalom között. Mert a tankönyv a nyelv kumulatív, szellemi és nevelő funkcióját is érvényesítő eszköze a szocializálásnak, az intézményesített belenevelésnek, belenevelődésnek.

Szociokulturálisan intézményesült kommunikációról van szó az oktatás esetében. Az oktatás intézményei évszázadok óta működnek, a tankönyv is rég ismeretes, rég használatos, folyton változó szerepkörben, változó jelleggel. Mindez fontossá és kényessé teszi magát a tankönyvet, a tankönyvi szöveget. Ezt a kiemelt fontosságot másképpen érzékeli a hatóság, másképpen az intézmény, a tanár vagy a diák, azaz a megrendelő, az alkotó és a befogadó. Még feltűnőbb a tankönyvnek és a tankönyvi szövegnek ez az érzékeny, köztes és közvetítő vagy éppen konfliktust „termelő” szerepe nyelvek és kultúrák határán, olyan régiókban, ahol állandóan vitatott maga az oktatás nyelve, ezzel összefüggésben a tankönyv nyelve, a szocializálás célja stb.

Ha a kisebbségi oktatás és ezen belül a tankönyv sajátos helyzetét mint kommunikációs szituációt próbáljuk meghatározni azokkal a paraméterekkel, amelyeket legutóbb

PETŐFI S. JÁNOS és BENKES ZSUZSA jelölt meg (PETŐFI – BENKES: 1998. 47), akkor ebben a helyzetben legfeltűnőbb a nyelvi és a kulturális másság és a távolság a tankönyvi szöveg megrendelője / alkotója és befogadója között. Ez a feltűnő másság és távolság további interpretálókat, közvetítőket (például fordítókat) igényel, magát a tanárt is ilyen „hivatalos” interpretáló szereppel ruhazza föl. Az interpretálás többnyire mégsem képes áthidalni a távolságot, és főképpen nem képes feloldani az eltérést vagy éppen ellentétet, amely az alkotó és a befogadó érdekei között feszül. Különösen olyan tankönyvek esetében, amelyek kulturális és etnikus tartalmúak, kötöttségűek (történelem, hagyományok, irodalom, nyelv stb.), egészen eltérőek lehetnek a tankönyvi szöveg alkotójának és befogadjának domináns kommunikatív szándékai.

Gyakori, hogy ilyen helyzetben a szerző (vagy megrendelő) nincs tisztában például az *itt* és az *ott* relatív voltával: ha egy tankönyvben egy olyan katonadal szerepel, amely arról szól, hogy az ellenséget a Kárpátokon *túl* kell keresni, ez teljesen ellentétes irányú biztatást jelent a román és a magyar (nyelvi és kulturális) kontextusban. Az eltérő irányú viszonyítás akár egy földrajzi objektumra utaló terminus értelmezését is zavarja: a romániai tankönyvekben bevett *Nyugati-Kárpátoknak* csak Románián belül és a fővároshoz viszonyítva van értelme; az ilyet nem kell(ene) lefordítani, annál is inkább, mivel az *Erdélyi-érchegység* viszonyítás nélkül is jól értelmezhető a magyarban.

Ilyen körülmények között egészen eltérőek lehetnek az alkotó (tankönyvszerző) és a befogadó (tanuló, esetleg a tanár) ismeretei, hipotézisei, preferenciái. A történelemtankönyvek tele vannak ilyen paradoxális példákkal: a ma használatos IV. osztályos *A románok története* tankönyvből való a következő idézet, amely a *felszabadít* ige jelentésének viszonylagos voltát hagyja figyelmen kívül: „Az Erdélybe behatoló román hadsereg számos helységet felszabadított. 1916 nyarán az ágyúk tüze elűzte az ellenséget több városból. Megtudod a városok nevét, ha az azonos színű szótágokat egymás mellé illeszted.” A megoldás: Csíkszereda, Maroshévíz, Brassó (OCHESCU – OANE: 1998. 78). Az ilyen és ehhez hasonló példákban a témára vonatkozó „kompetencia”, az ismeret, a tudás eltérő volta is szembeötlő, és föltétlenül számolni lehet a tankönyvi szöveg elutasításával.

A tankönyv esetében az oktatás intézményeihez hozzátartozik a szakmai és társadalmi szerepében, funkciójában fontos közvetítő interpretátor, a tanár személye. A legtöbb kelet-európai országban, így Romániában is közvetlenül a háború utáni időszakban, amikor tankönyv még alig volt, a tankönyveket a nagy tanáregyeniségek pótolták, alkalmi példatárakat, szöveggyűjteményeket, jegyzeteket is maguk alkottak diákjaik számára. Ez az ínséges korszak egyben azt is bizonyította, hogy a pedagógusként és szakemberként is hiteles tanár maga a megíratlan vagy rögtönzött tankönyv, mindenképpen pótolja annak hiányát vagy ellensúlyozza gyenge minőségét. Ez volt egyébként az a tanárnemzedék, amely a következő korszakban tankönyvszerzőként a rendszer áldozatává vált. Börtönt, mellőzöttséget kellett elviselniük azért, mert az anyanyelv tankönyveiben tükröződő szerzői véleményük, erkölcsi tartásuk nem egyezett az iskolától akkor elvárt hivatalos szocializációs célokkal. Elfeledkeztek ugyanis arról, hogy a tanárnak még a diktatórikus korszakokban is jóval nagyobb a mozgástere, mint a tankönyveknek, illetve a tankönyvszerzőknek.

Tanár és tankönyv viszonyának olyan vetülete is van, hogy némely helyzetben a tankönyvnek kell ellensúlyoznia a tanár pedagógusi vagy szakmai felkészületlenségét. Megnöveli a tankönyv szerepét, fontosságát például az oktatási reform és a szociális át-

rendeződés mostani átmeneti időszakában a képesítés nélküli pedagógusok viszonylag nagy száma a kisebbségi oktatásban.

Éppen alapvető szocializációs szerepe miatt a mindenkori hatalom is nagy fontosságot tulajdonít a tankönyveknek. Ezt persze nem önzetlenül teszi, nem föltétlenül az oktatás, a tanulás érdekeit tartva szem előtt. Az elmúlt évtizedek legkiábrándítóbb tapasztalata éppen az volt Kelet-Európában, hogy az oktatási hatóságban megtestesülő államhatalom ragaszkodott a kanonizált ismeret, kanonizált érték, kanonizált norma közvetítéséhez. Az állami oktatás tankönyvei a hivatalos szocializáció szolgálatában álltak. Ideologikusak voltak tehát Romániában is. A tényszerű ismeretekkel együtt a szocialista ideológia (fényes jövő, nagy tervek, sikerek stb.), a nacionalizmus, a diktatúra, a központosított hatalom, a feltétlen tekintélytiszteltet szellemét közvetítették (a szocialista nagyipar azóta csödbe jutott „fellegvárai” még mindig ott kísértének a tankönyvi szövegekben). Ez pedig mérhetetlenül távol állt magától a valóságtól, minden hagyományos kulturális értéktől, a kisebb-nagyobb közösségek és a közösségeket alkotó egyének érdekeitől, céljaitól, szándékaitól. Ellentétes volt az antropológiai hermeneutikának azzal a posztulátumával, amelyet PETŐFI S. JÁNOS CARLO-TULLIO ALTAN nyomán így fogalmaz meg: „*A harmadik posztulátum a kulturális modellek öröksége figyelembevételének a szükségességére utal, olyan modellekre, amelyek jelentésteremtő képekben / történetekben kodifikáltak és szociokulturálisan azt a célt szolgálják, hogy értelmet / értéket lehessen rendelni az egzisztenciális és történeti helyzetek számtalan és változatos aspektusaihoz, amelyekben az emberek mint gondolkodó organizmusok élnek.*” (PETŐFI – BENKES: 1998. 51). Ez az ellentét, amely számtalan konfliktus forrása volt, már eleve kérdésessé tette a megértést, még inkább az egyetértést vagy az elfogadást.

A tankönyvet az előbbiek szellemében az érvényes tanterv szerint írják, az pedig az adott ország oktatási struktúrájához, oktatáspolitikájához igazodik, abból fakad. Centralizált, diktatórikus hatalmi viszonyok között mindezt szigorúan előírják, végrehajtják és ellenőrzik. Olyan mértékben, hogy lehetőleg még a sorok között se lehessen mást olvasni, mint amit a hatalom előír. Ezért még a kisiskolásoknak szóló tankönyvekben is az információk fogalmi típusú, leíró bemutatása dominált, gyakori „pontos” szótári definíciókkal. Minden tantárgynak egyetlen központi tankönyve volt, azt fordították le a kisebbségek nyelvére is. A tanulónak azt kellett tudnia, csak azt volt szabad tudnia, amit ez a tankönyv tartalmazott. A vizsgákon, egyetemi felvételin gyakran a tankönyv szó szerinti reprodukálását kívánták meg. Az elmúlt évtizedekben Erdélyben az ilyen tankönyv volt a gyakorlókönyv és a tanári kézikönyv is egyben. Ezekben a tankönyvekben szöveg szinten a leíró interpretáció dominált az érvelővel szemben, az elméleti az úgynevezett természetes értelmezéssel szemben vagy akár az értelmező az értékelő interpretációval szemben.

Az 1990 utáni időszakban, immár változott és változó légkörben, új, egyelőre zavaros ideológiák befolyásolják az iskolát. A kisebbségi oktatás szempontjából továbbra is veszélyt és nyomást jelent a többségi nacionalista ideológia. Az oktatás, a tankönyvírás és a tankönyvhasználat megoldatlan (vagy éppen megoldhatatlan?) kérdése: viszonylag önálló intézmények híján hogyan egyeztethetők össze a magyar nemzeti közösség saját értékei, hagyományai, normái, identitásjegyei és identitásigénye a többségi nemzet mindezt jelentős mértékben ignoráló vagy velük ellentétben álló követelményeivel. Például a nyelvviségben, a nyelvi igények tekintetében, a történelem- és hagyománysemléltben.

Nyelvek és kultúrák konfliktusának gyakran az oktatás, az iskola a színtere, a tankönyv pedig fontos eszköze. Ebben mutatkozik meg legnyilvánvalóbban a többség dominanciaigénye, maga a nyelvpolitika. A kisebbségi közösségek részéről viszont csak az anyanyelv dominanciájával (anyanyelv dominanciájú kétnyelvűséggel) lehet ellensúlyozni azt a nemzetállamok részéről világszerte tapasztalható törekvést, hogy háttérbe szorítsák, végső soron pedig kiszorítsák a kisebbségek nyelvét és kultúráját. Így értékeli TOVE SKUNTNABB-KANGAS 1990-es jelentése is az oktatás és a tankönyvek szerepét:

„(...) a nyelvek elpusztításának, illetve elnyomásának egyik leghatékonyabb eszköze mindig is az oktatás volt. (...) A fegyverek korszaka a tankönyv korszakának adta át helyét, melynek következtében az iskolai oktatás hatalmas jelentőségre tett szert mindenütt a világon... A hatalom kevésbé érzékelhetővé, kultúrába és struktúrába épültté vált, ezek a struktúrák pedig hatalmasabbak és áttekinthetlenebbek lettek... Az oktatás során ki vagyunk téve mind a közeg (a nyelvek), mind az adott ideológiai üzenet (kulturális tartalom) befolyásának. Az iskolai oktatás megszilárdítja bizonyos nyelvek és kultúrák relatív fontosságának a tudatát. Ezt egyrészt az oktatás módja szabja meg: némely nyelv az oktatás közege (ezen tanítanak minden tárgyat), másokat tantárgyként tanítanak, megint másokat még akként sem. Másrészt az oktatás ideológiai tartalmától függ: mi hangzik el nyíltan vagy burkolt formában különböző nyelvekről és kultúrákról. A világ legtöbb oktatási rendszere szervezeti és ideológiai szinten is a domináns többségi nyelv vagy a hivatalos nyelv normatív egynyelvűségére rendezkedett be.” (SKUNTNABB-KANGAS: 1997 6).

Meghatározó tehát ez az ideológiai háttér, amelyet az oktatáspolitikai tankönyvek szerzőire hárít, ők pedig elsősorban ennek a megbízatásnak, elvárásnak igyekeznek megfelelni. A szerzők kiválasztásában korábban kizárólag formális kritériumok érvényesültek. Az ötvenes években minden kelet-európai országban nagy számban voltak forgalomban szovjet tankönyvek, azokat fordították magyarra, románra, bolgárra, németre stb. Már a hatvanas évek elejétől Romániában az az elv volt irányadó, mint más területen is, hogy a könyv szerzője lehetőleg román legyen, megbízható legyen, a tankönyv hitelessége ugyanis elsősorban abból fakadt, hogy államnyelven íródott, és így ellenőrizhető volt. Elvárták azt is, hogy a szerzőnek magas akadémiai minősítése legyen (akadémikus, egyetemi tanár, magas minősítésű gimnáziumi tanár stb.). Fel sem merült annak az igénye, hogy kísérleti jelleggel kipróbálják az új tankönyvet, arra sem igen volt példa, hogy lényegesen módosítottak volna rajta néhány évi használat tanulságai nyomán. A tankönyv kész mű volt, amelyet sok esetben évtizedekig használtak.

Ilyen körülmények között a legelső követelmény az volt tehát, hogy a tankönyv is „hazai termék” legyen. Szó sem lehetett arról, hogy szomszédos országban, az anyaországban megjelent tankönyvek (egyáltalán: könyvek) kerüljenek a tanulók kezébe (a marosvásárhelyi tanárképző főiskolán emiatt még az akadémiai helyesírási szabályzatot sem lehetett használni). A kisebbségnek csak az anyanyelv és az anyanyelvi irodalom tankönyveihez volt szerzői joga, erős cenzori felügyelet mellett, egyébként mindent fordításban kellett elfogadnia.

Gyakorlatilag minden környező államban ez történt, és ennek a következménye a szaknyelvek botrányos különfejlődése, provincializálódása. A fordítás ugyanis soha nem képes tökéletesen áthidalni azt a kulturális és nyelvi távolságot, illetve másságot, amelyre az előbbieken többször hivatkoztunk, nem képes a tankönyvi szöveget igazi magyar szaknyelvi szöveggé átalakítani. Rendszerint csak „magyarítás” történik, de nem a szöveg magyar szaknyelvi újraalkotása. Mindez aztán a napi gyakorlatban kérdésessé teszi a szövegismeret receptív oldalát, a szövegértést, és még kevésbé nyújthat példát a szövegalkotásra. Ez a kényszer most is érvényes, a legtöbb tankönyv ilyen felemás „magyarítás” nyomán kerül a tanulók kezébe. A nyelvrontás már az alsó osztályokban elkezdődik. Viszonylag friss a II. osztályosok környezetismereti tankönyve, amely a *Tudományok* címet viseli. A tankönyv hangneme, stílusa méltó a címéhez: olyan hangon beszél a nyolc éves tanuló közvetlen környezetéről, mintha valamely idegen égitestről szólna. A románból szolgai fordított szövegben például ilyen *meghatározások* vannak (mintha a gyerek nem lehetne meg definíció nélkül): „Az emberek gondolta növényeket termesztett növényeknek nevezzük.” A rókáról szóló rövid leírás után pedig ilyen elmemozdító kérdés következik: „A rókának milyét használjuk?” (ly-nal, természetesen). Minden eddigi botrányok csúcsaként az elmúlt évben egy olyan, a hatóság által engedélyezett és finanszírozott matematika-tankönyv jelent meg a VI. osztályosok számára egy román magánkiadónál, amelynek fordítója sem a magyar nyelvet, sem a magyar szaknyelvet nem ismeri megfelelő szinten, a fordítást senki nem ellenőrizte, nyelvtanilag senki nem lektorálta, nem stilizálta, még elemi szintű korrektúrája sem volt. A tiltakozások nyomán ezt a tankönyvet bevonták, és a magánkiadók számára is előírták a szigorúbb nyelvi ellenőrzést.

A legújabb rendelkezések engedélyezik magyar tankönyvek írását Romániában, és ami talán ennél is fontosabb: lehetségessé vált az együttműködés magyarországi szerzőkkel. A szaknyelvi, illetve köznyelvi elkülönülés miatt föltétlenül szükséges minden tankönyv anyaországi (szak)nyelvi lektorálása, akár románból fordították, akár eredetiként írták. Emlékeztet az az anekdotikus eset, amikor a klónozással kapcsolatban fiatal erdélyi szakemberek, akik nem anyanyelvükön végezték tanulmányaikat, az anyajuh *tojásáról* beszéltek a *petesejt* helyett, a román *ou*, *ovul* tükörfordításaként. A tankönyvek fordítói sem képesek elkerülni a tükörszavak, tükörszerkezetek csapdáit, az idegen szórendet, és ezt mintha azzal kompenzálnák, hogy az általános használatú nemzetközi terminológiát viszont magyarra helyettesítik. Ez a fajta kompenzáló purizmus nyilvánul meg abban, hogy a X. osztályos pszichológia tankönyv a *Lélektan* címet viseli, a szövegében a fordítók *vérmérséklet*ről írnak a *temperamentum* helyett, *emlékezés*ről a *memória* helyett stb. Gyakran pedig az kerül el a fordítók figyelmét, hogy az idegen szónak más alakja honosodott meg a románban és más a magyarban, például a magyarban nincs *virózis*, amint gyakran hallható és olvasható a *viroză* mintájára, csak *vírusos gyulladás* (*fertőzés*) stb.

Az a vitathatatlan alapelv, hogy a tankönyv a tanulónak szól, elsősorban az ő munkaeszköze, a legtöbb romániai magyar tankönyv szövegében, szerkezetében, képi anyagában nem tükröződik. Nem csupán azért, mert önálló tanári kézikönyv és önálló munkafüzet híján a tanárhoz és a szülőhöz is kénytelen szólni. Maga a tankönyvi szöveg, mint nemritkán az anyaországiak is, gyakran elsősorban a szakmai konvencióknak tesz eleget, a szerző(k) szakmai jártasságát igazolja. Emiatt a legtöbb tanuló számára távoli és idegen, nincs tekintettel a korcsoportok kognitív igényeire, az életkori sajátosságokra, a kulturális és nyelvi környezetre. Nem érvényesül az antropológiai hermeneutika ama

posztulátuma, amely „annak szükségességét fejezi ki, hogy azt a folyamatot, amelynek során jelenségeknek értelmet, illetőleg értéket tulajdonítunk, olyan folyamatnak tekintsük, amelyik egzisztenciális helyzetben megy végbe, és olyan kontextusban, amelynek sajátossága meghatározható.” (PETŐFI – BENKES: 1998. 50.) Ezek a tankönyvek a megismerés és a tapasztalás két lehetséges formája közül többnyire a fogalmi részesítik előnyben a szimbolikussal szemben. Mint előbbi példánk is mutatják, alsó tagozaton is az információ leíró típusú közvetítése dominál, a szótári definíció, a narratív típusú bemutatásra ritkábban kerül sor.

Többször megfogalmazott igény, hogy az alternativitás lehetőségeit kihasználva az anyanyelvi tankönyveket a nyelvi környezethez kellene hangolni. Külön tankönyvre volna szükség a domináns anyanyelvi környezetet jelentő és sajátos regionális vonásokat őrző Székelyföldön, külön az államnyelvi dominanciájú kétnyelvűségben és román nyelvi környezetben élő szórványoknak, külön a szintén kétnyelvű környezetben működő lakótelepi iskolák tanulóinak, akik csak töredékeik ismerik anyanyelvüknél.

A különböző szaktárgyak románból fordított tankönyvei nem is lehetnek tekintettel a sajátos nyelvi környezetre és a helyi nyelvi változatokra. Ennek aztán olyan következménye is van, hogy például a növényeknek rendszerint csak a hivatalos neve szerepel a tankönyvekben, a helyi vagy az erdélyi társnevek nem, így a tanuló még tanári közvetítéssel sem képes összekapcsolni azt a világot, amelyet ő ismer, azzal, amelyet a tankönyv, az iskola közvetít. Az előbbieken már idézett II. osztályos tankönyvben az a zavaró, hogy minden rend és logika nélkül használatosak a különböző nyelvi rétegekhez tartozó lexikális elemek: a *kos* csak *berbécs*ként említetik, a *sertés* csak *disznó*ként, a *burgonya* csak *krumpli*ként, holott ezek mind a sztenderd alatti nyelvi rétegekből valók; a *bab* mellől viszont már hiányzik a helyi regionális köznyelvi *paszuly* vagy akár a *fuszulyka* (a *bab* ugyanis Erdélyben néhol még mindig a *lőbab* neve), a *murok* is a *sárgarépa* mellől.

Ha végigtekintünk az előbbieken jelzésszerűen vázolt problémákon, el kell ismerünk, hogy a tankönyvi szöveggel kapcsolatos gondok sok tekintetben csak következményei a szomszéd országok nyelv- és iskolapolitikájának, az intézmények és a szakmai háttér hiányának. A következtetés viszont semmiképpen nem lehet az, hogy a tankönyvekkel várni kell, vagy várni lehet mindaddig, amíg megszűnik az anyanyelvi oktatás korlátozása, a hátrányos megkülönböztetés, amíg teljes lesz az oktatás intézményrendszere. A szakmának éppen a tankönyvek nyelvi állapotával, a szövegek jellegével és minőségével kell foglalkoznia: ajánlásokkal, nyelvi lektorálással, elemzéssel. A cél volta képpen az, hogy a tankönyv, az alternatív és a „kisebbségi” tankönyv is, minden tanuló számára egyformán hozzáférhető módon foglalja rendszerbe és közvetítse az ismereteket.

Irodalomjegyzék

CSEERNICSKÓ ISTVÁN – VÁRADI TAMÁS (szerk.):

1996. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest.

LANSTYÁK ISTVÁN – SZABÓMIHÁLY GIZELLA:

1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség.* Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.

OCHESCU, MARIA – OANE, SORIN:

1998. *A románok története*. Bukarest.

PÉNTEK JÁNOS:

1999. *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben*. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.

PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA:

1998. *A szöveg megközelítései*. Iskolakultúra, Budapest.

SKUNTNABB-KANGAS, TOVE:

1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest.

TEXT AND SITUATION THE SPECIFIC PROBLEMS OF THE TEXTBOOKS IN MINORITY EDUCATION

JÁNOS PÉNTEK

Ethnic minority education can be considered a particular situation of communication. In that situation the texts published in textbooks are sensitive mediator or a conflict generator between languages and cultures, especially in case of regions where the language of education, the language of textbooks, the purpose of social integration are much-debated question. The greatest problem of the situation is the linguistic and cultural distance of the ordering authority / author and the user, receiver. If the political and cultural power is centralised, the text of the textbook transmits ideologically canonical knowledge, canonical value and norm. The main condition of the realisation of that situation is that the author must belong to the majority ethnic group, he / she must be politically reliable, his / her official and professional status meets the requirements of the political power. Referring to the texts published in Hungarian textbooks in Romania, the study shows the great differences concerning the base of comparison, knowledge, hypotheses, preferences of the ordering authority, the author of the original Romanian textbook in comparison to the teachers and students using translated Hungarian textbooks. Under the circumstances the teachers' mediating and interpreting role increases.